

Sautermeister, Jochen; Schweitzer, Friedrich

Gute religiöse Erziehung. Familienerziehung in religionspädagogischer Sicht

Wege zum Menschen 57 (2005) 3, S. 191-201



Quellenangabe/ Reference:

Sautermeister, Jochen; Schweitzer, Friedrich: Gute religiöse Erziehung. Familienerziehung in religionspädagogischer Sicht - In: Wege zum Menschen 57 (2005) 3, S. 191-201 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-17373 - DOI: 10.25656/01:1737

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-17373>

<https://doi.org/10.25656/01:1737>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

WEGE ZUM MENSCHEN

Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln

Organ der Evang. Konferenz für Familien- und Lebensberatung e.V.,
der Deutschen Gesellschaft für Pastoralpsychologie e.V. (DGfP)
und der Konferenz für evangelische Krankenhausseelsorge

57. Jahrgang · Heft 3 · Mai/Juni 2005

Herausgegeben von: Prof. Dr. Christiane Burbach, Hannover; Prof. Dr. Wilfried Engemann, Münster;
Dr. Jörn Halbe, Ratzeburg; Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling, Frankfurt/M.; Dr. Ursula Peukert,
Münster; Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht, Freiburg/Br.; Prof. Dr. Dr. Hermann Steinkamp,
Münster; Prof. Dr. Anne M. Steinmeier, Halle/S.; Prof. Dr. Heribert Wahl, Trier
Redaktionskreis: Prof. Dr. Christiane Burbach, Prof. Dr. Wilfried Engemann,
Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling, Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht, Prof. Dr. Heribert Wahl
Geschäftsführende Herausgeberin: Prof. Dr. Anne M. Steinmeier, Talweg 37, 21149 Hamburg
Tel. 040 / 79 61 23 11; Fax 040 / 79 61 23 12; E-mail: steinmeier@lanthlux.de

INHALT

	Zu diesem Heft	177
G. Klosinski:	Wann ist religiöse Erziehung gelungen?	179
J. Sautermeister/ F. Schweitzer:	Gute religiöse Erziehung	191
H.-J. Kerner/ H. Stroezel/ M. Wegel:	Frühe Erziehung und aktuelle, namentlich religiöse Wertorientierung bei jungen Menschen	202
A. Biesinger/K. Kießling:	Was gewinnen Kinder durch religiöse Erziehung?	222
R. Froese:	Christlich-muslimische Erziehung 2004	229
H. Liebold:	Religiöse Erziehung in christlich-konfessionslosen Familien	239
Ch. Kuhn:	Veränderungen des religiösen Weltbildes in kritischen Entwicklungsphasen	254
	Bücherschau	260
	Hinweise	265

Aus dem Inhalt des nächsten Heftes: G. Stotz-Ingenlath, Einsamkeit als Stachel – Anschauungen
eines Phänomens – M. Sievernich S.J., Schuld und Vergebung – Grundthema und Anfrage –
G. Kretzschmar, „Und er hat auch sehr schön geredet...“ – Kasualien als Bewusstseinsphänomene –
A. Lublewski-Zienau / J. Kittel / M. Karoff, Religiosität, Klinikseelsorge und Krankheitsbewältigung
– Wie wird Seelsorge von kardiologischen Rehabilitanden angenommen? – H. Strack, „Die Frau
ist Mitschöpferin durch die Kraft und die Gelassenheit und den Mut.“ – Ansatz zu einer
Theologie der Geburt – U. Schuster, (K)ein alter Hut!? – Grundlagen in der Arbeit mit
Multiproblemfamilien – N. Borris, Seelsorge mit „Kriegskindern“.

Bezugsbedingungen: Jährlich 64,- € / 65,80 € (A) / 106,- sFr; Mitglieder der Int. Gesellschaft für
Tiefenpsychologie e.V. 54,- € / 55,60 € (A) / 91,- sFr; für Studentinnen, Vikarinnen und Personen,
die nach dem 2. Examen (Vikariat) keine feste Anstellung im Pfarrdienst erhalten haben, gegen
entsprechenden Nachweis 39,- € / 40,10 € (A), 68,- sFr; Einzelheft 16,90 € / 17,40 € (A), 30,80
sFr. Alle Preise zzgl. Porto. Diese Preise gelten nur während des jeweils laufenden Jahrgangs. Die
Bezugsdauer verlängert sich um ein Jahr, wenn keine Abbestellung bis zum 1.12. erfolgt. – Für
Rücksendung unverlangter Rezensionsexemplare keine Gewähr.

Verlag: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, 37073 Göttingen; www.v-r.de

E-mail: info@v-r.de (für Bestellungen und Abonnementverwaltung)

Satz: OLD-Media OHG, Schönaauer Str. 10, 69239 Neckarsteinach

Druck und Bindung: Hubert & Co., Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen

Gute religiöse Erziehung

Familienerziehung in religionspädagogischer Sicht

Jochen Sautermeister und Friedrich Schweitzer

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Frage nach gelingender oder gelungener religiöser Familienerziehung aus religionspädagogischer Sicht erörtert. Pädagogische und theologische Kriterien werden vorgestellt und anhand von zwei Fallbeispielen weiter geklärt. Herausgearbeitet wird die Notwendigkeit der kommunikativen Plausibilität solcher Kriterien.

Abstract: This article discusses the question of successful religious education or nurture in the family from the perspective of religious education. It presents educational and theological criteria that are further clarified on the background of two case studies. The authors emphasize the need for the communicative plausibility of such criteria.

1 Einleitung

Im Folgenden soll es um gelingende oder gelungene religiöse Familienerziehung gehen – gleichsam um Qualitätsfragen also, die wir in religionspädagogischer Sicht diskutieren.¹ Unsere gemeinsame Autorschaft entspricht nicht nur der ökumenischen Zusammenarbeit im Tübinger Forschungsprojekt „Wirkungen religiöser Erziehung“, aus der dieser Beitrag erwächst² – sie spiegelt auch den ökumenischen Charakter des Gegenstandes selbst. Ein Drittel aller kirchlich geschlossenen Ehen in Deutschland sind gemischtkonfessionell.³ Religiöse Familienerziehung ist damit sachlich, wenn auch nicht immer bewusst oder absichtlich zu einer ökumenischen Frage geworden. Allerdings sollen die Fragen einer expliziten Ökumene in der Familienerziehung als einer Herausforderung, mit der sich zunehmend zahlreiche Familien konfrontiert sehen, im Folgenden nicht im Mittelpunkt stehen. Vielmehr geht es uns um die allgemeinere Frage nach Merkmalen „guter religiöser Erziehung“, die wir anhand theoretischer Überlegungen sowie von zwei Fallbeispielen erörtern wollen.

¹ Eine parallele Darstellung aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht bietet der Beitrag von Gunther Klosinski im vorliegenden Heft.

² Vgl. dazu Albert Biesinger u. a., Brauchen Kinder Religion?, Weinheim 2005 (im Druck).

³ Vgl. Michael N. Ebertz, „Heilige Familie“ – ein Auslaufmodell? Religiöse Kompetenz der Familien in soziologischer Sicht, in: A. Biesinger, H. Bendel (Hg.), Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter, Ostfildern 2000, (16–43) 30.

2 Theoretische Grundlagen für eine religionspädagogische Bestimmung einer gelungenen religiösen Erziehung in der Familie

Wenn aus religionspädagogischer Sicht die Frage beantwortet werden soll, wann von einer gelungenen religiösen Erziehung gesprochen werden kann, ist zunächst der Status möglicher Antworten zu bedenken. In dieser Hinsicht ist zwischen evaluativen und normativen Aussagen zu unterscheiden. Evaluative Aussagen können dabei als pädagogisch- oder theologisch-wissenschaftliche Beurteilung verstanden werden, während normative Aussagen für die Erziehungspraxis verpflichtende Geltung beanspruchen. Im Bereich der Familie stoßen normative Aussagen heute auf prinzipielle Grenzen. Denn anders als etwa beim schulischen Religionsunterricht, für den durch staatliche, unter kirchlicher Mitwirkung erstellte Lehrpläne verbindliche normative Vorgaben bestehen, stellt die Familie auch als Ort religiöser Erziehung und Sozialisation, unabhängig von ihrer enormen Bedeutung,⁴ einen autonomen Bereich dar. Das bedeutet, dass die Kriterien, nach denen eine gelungene religiöse Erziehung ausgewiesen werden kann, der Familie selbst einleuchten und von ihr – unabhängig von staatlichen und kirchlichen Instanzen – bejaht und übernommen werden müssen, wenn sie für eine Familie überhaupt praktische Bedeutung bekommen sollen.⁵ Kriterien für gelungene religiöse Familienerziehung müssen daher kommunikativ und als überzeugendes Angebot formuliert werden. Die Fragen zahlreicher Eltern bei entsprechenden Veranstaltungen belegen allerdings, dass zumindest ein Teil der Eltern ein solches Angebot gerne wahrnehmen würde, weil ihnen das Kindeswohl auch in religiöser Hinsicht wichtig ist.

In religionspädagogischer Sicht,⁶ aber – aufgrund der genannten praktischen Erfahrungen geurteilt – durchaus auch in der Sicht von Eltern, speisen sich die Kriterien zur Bestimmung gelungener religiöser Erziehung aus zwei grundsätzlich voneinander zu unterscheidenden Quellen: der Pädagogik einerseits und der Theologie andererseits, wobei wir hier weitere Quellen wie etwa die (Entwicklungs-)Psychologie in diesem Falle der Pädagogik zurechnen

⁴ Vgl. *Bernhard Grom*, Glauben-Lernen – nicht ohne die Familie. Zur Bedeutung und Praxis religiöser Erziehung in der Familie, in: *A. Biesinger, H. Bendel* (Hg.), *Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter*, Ostfildern 2000, 86–100.

⁵ So sieht es die freiheitliche Grundordnung des Grundgesetzes vor, das dem Staat keine Vormundschaft über die Familienerziehung einräumt. Dieser Freiheit können – und müssen – nur dort Grenzen gezogen werden, wo das Kindeswohl gefährdet ist, wie dies beispielsweise im Blick auf Kinder in sog. Sekten und Psychogruppen diskutiert wird; vgl. *Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags*, „Sogenannte Sekten und Psychogruppen“, Deutscher Bundestag 13. Wahlperiode Drucksache 13/10950 vom 9.6.1998.

⁶ Zur Begründung und weiteren Diskussion vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh ²1998; *ders.*, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh ⁵2004; *ders.*, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2000.

und sie nicht eigens thematisieren.⁷ Es kommt im vorliegenden Zusammenhang weniger auf eine breite Diskussion solcher Kriterien an als auf den exemplarisch aufzuzeigenden – möglichen – Sinn solcher religionspädagogischer Kriterien auch im Blick auf die religiöse Familienerziehung.

Pädagogische und theologische Kriterien betreffen jeweils die Erziehungspraxis insgesamt und erwachsen aus der Perspektive der betreffenden Wissenschaft. Für eine Religionspädagogik, die christlich und zugleich am pädagogischen Wohl des Kindes orientiert sein soll, kommt beiden Perspektiven eine grundlegende Bedeutung zu.⁸ Im Folgenden können entsprechende Kriterien nur exemplarisch benannt werden, ohne das Spektrum unterschiedlicher pädagogischer und theologischer Auffassungen zu rekonstruieren. Wir orientieren uns an möglichst konsensfähigen Positionen. Es sollte jedoch bewusst bleiben, dass ein Konsens in beiden Disziplinen nur begrenzt erreicht werden kann.

Kriterien aus der Pädagogik. Dietrich Benner, auf dessen konsensorientierten Entwurf wir uns beschränken, expliziert systematisch-problemgeschichtlich vier grundlegende Prinzipien der Pädagogik.⁹ Sie können aufgrund einer anthropologischen Konvergenz mit dem – abgekürzt formuliert – christlichen Menschenbild auch für die religionspädagogische Bestimmung gelungener religiöser Familienerziehung herangezogen werden.

Benner bestimmt diese vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns folgendermaßen: „Es sind dies die Prinzipien der *Bildsamkeit*, der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, der *Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination* und der Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Idee einer *nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung* der Einzelpraxen ausdifferenzierter Humanität“¹⁰. Die ersten beiden Prinzipien sind konstitutive und die beiden anderen regulative Prinzipien. Das heißt, dass die Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit konstitutiv für die menschliche Existenz und das menschliche Zusammenleben sind. Aufgrund der anthropologischen Bestimmung des Menschen als Wesen der Freiheit und Notwendigkeit, des Bedingten und Unbedingten greift eine bloße Bestimmung des Menschen als anlage- und umweltbedingtes Wesen zu kurz.

Die beiden *konstitutiven Prinzipien* beziehen sich auf das Individuum:

⁷ Diese Beschränkung geschieht allein aus pragmatischen bzw. Umfangsgründen. Psychologische Theorien können durchaus im Sinne der gesuchten Kriterien aufgenommen werden, etwa hinsichtlich der Kind- oder Entwicklungsgemäßheit bestimmter Erziehungsformen; vgl. dazu Schweitzer, Lebensgeschichte.

⁸ Zur genaueren Bestimmung des Verhältnisses von Religion und Pädagogik, vgl. Friedrich Schweitzer, Pädagogik und Religion. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 19), Stuttgart, 2003.

⁹ Vgl. Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Handelns, Weinheim/München 42001.

¹⁰ Benner, Allgemeine Pädagogik, 59.

- *Das Prinzip der Bildsamkeit.* In ihm kommt die Bestimmbarkeit des Menschen durch pädagogische Praxis zum Ausdruck. Es beruht auf der Annahme der Unbestimmtheit der menschlichen Anlage. Bildungsfähigkeit setzt Bildungsmöglichkeit voraus. Diese Offenheit ist der zentrale Ausgangspunkt pädagogischer Praxis und Verantwortung. Zugleich soll gelten, dass der Mensch zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis bestimmt ist. Die „Bildsamkeit zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis“¹¹ benennt damit strukturanthropologisch zentrale Dimensionen des Menschseins. Gemäß dem Prinzip der Bildsamkeit ist auf den Menschen so einzuwirken, dass er bei der Erlangung seiner Bestimmtheit selbst mitwirkt. Pädagogisches Handeln ist somit nicht objektivierend, sondern stellt das Subjekt bzw. die Subjektwerdung in den Mittelpunkt. Intersubjektive, oft zugleich auch intergenerationelle Praxis soll den Menschen befördern, an seiner eigenen Bestimmung mitzuwirken. Insofern ist das Prinzip zur Bildsamkeit nach Benner eine „Relationskategorie pädagogischer Interaktion“.¹²
- *Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit.* Das zweite konstitutive Prinzip formuliert die richtige Art und Weise pädagogischen Wirkens, nämlich so, dass ein Mensch auch tatsächlich als bildsam verstanden werden kann. Das ist nur möglich, wenn die pädagogische Interaktion „die Erziehungsbedürftigen zur Selbsttätigkeit auffordert“.¹³ Nur so kann eine pädagogische Interaktion in sich selbst konsistent verstanden werden, auch wenn darin das fundamentale pädagogische Paradox hervortritt, dass eine „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“¹⁴ erfolgt.

Beide konstitutiven Prinzipien verweisen auf die Eigentümlichkeit pädagogischer Praxis, nämlich dass sie ihr eigenes Ende zum Ziel hat. „Überall, wo Zu-Erziehende ohne Fremdaufforderung selbsttätig sein können, hat Erziehung bereits ihr Ende gefunden“.¹⁵ Das impliziert jedoch, dass es im ganzen Leben immer wieder Situationen gibt, in denen wir der pädagogischen Praxis bedürfen. Allerdings sind nach Benner zwei fundamentale und fatale Fehlformen pädagogischen Handelns zu vermeiden:¹⁶ *einerseits* Menschen, die noch die pädagogische Praxis benötigen, nicht mehr als der pädagogischen Praxis bedürftig anzusehen, und *andererseits* Menschen, die diese Praxis nicht mehr nötig haben, weiterhin pädagogisch zu begleiten. Daraus erwächst das Problem, die richtige Mitte zwischen Über- und Unterforderung von Personen sowie

¹¹ Ebd., 71.

¹² Ebd., 75.

¹³ Ebd., 82.

¹⁴ Ebd., 82.

¹⁵ Ebd., 91.

¹⁶ Vgl. ebd., 92.

den passenden Zeitpunkt für die schrittweise Aufhebung pädagogischer Autorität zur Überführung in die Selbständigkeit zu finden.

Um ein angemessenes pädagogisches Vorgehen zu finden, ist über die genannten Prinzipien hinaus die Beachtung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen unausweichlich. Die *regulativen Prinzipien* antworten darauf. Sie beziehen sich auf die „Stellung der pädagogischen Praxis im Rahmen der ausdifferenzierten menschlichen Gesamtpraxis“. ¹⁷ Gesellschaftliche Determination soll in pädagogische überführt und die menschlichen Einzelpraxen sollen in eine nicht-hierarchische Ordnung gebracht werden. Da wir uns im Folgenden auf die beiden Kriterien der Bildsamkeit und der Selbsttätigkeit beschränken, gehen wir auf die weiterreichenden gesellschaftlichen Fragen nicht weiter ein, auch wenn sie sich durchaus auf die Familienerziehung anwenden ließen, beispielsweise um Forderungen an die (Familien-)Politik zu entwickeln.

Kriterien aus der Theologie. Im Blick auf die Theologie lassen sich keine direkt mit Benners Prinzipien vergleichbaren religionspädagogischen Kriterien gelungener religiöser Familienerziehung benennen, obwohl es durchaus Bemühungen in dieser Richtung gibt. ¹⁸ Wir beschränken uns in diesem Falle darauf, die Art und Ausrichtung entsprechender Kriterien zu beschreiben.

Unterschieden werden können formale und inhaltliche Kriterien. *Formale Kriterien* beziehen sich auf die anzustrebende Beschaffenheit und Gestaltung des Generationenverhältnisses. Kinder sollen etwa nicht durch Indoktrination, sondern durch Verstehen in die biblische und christliche Tradition einbezogen werden (z. B. Dtn 6, 20: Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird ...). Zwischen Eltern und Kindern soll ein durch wechselseitige Achtung und Respekt geprägtes Verhältnis herrschen (Eph 6, 1.4: Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn – Und ihr Väter, reizt eure Kinder nicht zum Zorn ...) usw. *Inhaltliche Kriterien* könnten etwa sein: Erschließung einer lebendigen Gottesbeziehung (wobei die evangelische Tradition hier größeren Nachdruck auf die Grenzen der Erziehung legt als die katholische), Verständnis des christlichen Glaubens im Sinne eines gemeinsamen, am christlichen Bekenntnis orientierten Glaubens, Raum für die Vielfalt individueller Aneignungsformen usw. Wichtig bleibt auch bei den theologischen Kriterien, dass ihre normative Verbindlichkeit unter heutigen Voraussetzungen nur kommunikativ gesichert werden kann. ¹⁹

¹⁷ Ebd., 62.

¹⁸ Vgl. Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl-Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002. Speziell zur religiösen Familienerziehung Michael Domsen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004, bes. 278 ff.

¹⁹ Auf die Fragen, die sich daraus im Blick auf das katholische und evangelische Kirchenverständnis ergeben, kann hier nur hingewiesen werden. Zu den sich auch gegenüber Kirche und Theologie als autonom verstehenden Ausrichtungen der Familienerziehung s. Ulrich Schwab, Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, Stuttgart/Berlin/Köln 1995.

Die pädagogischen und theologischen Kriterien bzw. Prinzipien weisen u. E. eine deutliche Konvergenz auf, was mögliche Spannungen nicht ausschließt. Auf eine weiterreichende Verhältnisbestimmung kann hier jedoch ebenfalls nicht eingegangen werden. Vielmehr soll im Folgenden anhand von zwei Fallbeispielen dargestellt und illustriert werden, was diese Kriterien im Horizont biografischer Verläufe bedeuten können.

3 *Franziska und Albi:* *Religiöse Familienerziehung im Spiegel von zwei Fallgeschichten*

Die beiden Fallgeschichten, auf die wir uns im Folgenden beziehen, stammen aus dem Tübinger Forschungsprojekt „Wirkungen religiöser Familienerziehung“²⁰. Sie werden hier nur ausschnittshaft herangezogen. Aus Gründen des Raums beschränken wir uns auf die für die religiöse Erziehung in den beiden Familien unmittelbar einschlägigen Passagen.

Franziska berichtet von einer schönen Kindheit ohne schlechte Erfahrungen. Sie hebt hervor, dass sie nie unterdrückt worden sei. Die Eltern hätten die beiden Geschwister immer gleich behandelt. Erstes Ziel der elterlichen Erziehung sei es gewesen, „dass ich teilen lerne“, „gerade weil ich so eifersüchtig war“ auf meine kleine Schwester.

Von Gott habe sie das erste Mal im Religionsunterricht der Schule gehört. Allerdings fällt ihr ein, dass die Großmutter sie schon früher bei Besuchen mit in den Gottesdienst genommen habe, aber „da habe ich es noch nicht ganz verstanden“. Deshalb bleibt sie dabei: Im Religionsunterricht habe ich „das erste Mal richtig was von Gott gehört“. Die Großmutter habe ihr eher das Bewusstsein vermittelt: „Wir sind katholisch“ – „aber was Gott ist, das hat sie mir nicht erklären können“. Die Großmutter habe sie auch an ihrem Gebetsleben beteiligt, allerdings nicht wirklich mit ihr gebetet. Deshalb habe sie Gebete wiederum erst wirklich in der Schule kennen gelernt. Diese habe sie dann auch der Mutter vorgesprochen, die sie zum Beten ermutigt hätte. Für die Eltern war aber offenbar die Freiwilligkeit oberstes Prinzip bei der religiösen Erziehung. *Franziska* betont: „dass ich beten wollte... ich wollte das ja auch von mir aus“. Die Mutter fand das „dann schon gut. Sie/also meine Eltern haben mich auch noch *nie* zu etwas gezwungen oder so. Ich habe das von mir alleine aufgebaut“.

Franziska beschreibt die Mutter als religiös, den Vater als weniger gläubig. Doch in die Kirche gehen sie alle nicht: „Meine Mutter hat das auch gar nicht darauf bezogen, katholisch zu sein, nur um in die Kirche zu gehen. Aber ich denke schon, also sie glaubt immer noch an Gott“.

Eine deutliche Enttäuschung spricht aus dem Bericht über die Erstkommunion insofern, als sie die Kommunion selbst sehr positiv und gleichsam als Höhepunkt erfahren habe, dann aber – in der Zeit danach – zunehmend über einen lustlosen Pfarrer enttäuscht war („*er hat halt das geredet, was er reden muss und dann fertig und tschüs*“).

Bemerkenswert an *Franziskas* Bericht ist auch eine deutliche Intervention der Eltern gegen den Religionsunterricht. Der Religionslehrer erzählte den Grundschulkin-

²⁰ Die Interviews wurden von den damaligen Mitarbeitern Klaus Kießling und Gerd Schwenzer geführt.

dern, Gott könne man sehen, „wenn man ... stirbt“. Den Kindern machte dies ebenso Angst vor dem Tod wie es zugleich anziehend auf sie wirkte: „Ich habe halt immer so gesagt: Ich will Gott mal sehen“, „und da habe ich immer ein bisschen Angst, dass ich sterbe oder so“. – Nachdem die Mutter davon erfahren hat, tut sie sich mit anderen Eltern zusammen und stellt den Lehrer zur Rede, so dass er weitere bedrohliche Erzählungen unterlässt.

Im Übrigen beschreibt Franziska ihre Eltern so, dass sie auch bei religiösen Fragen immer auskunftsbereit gewesen seien. Von sich aus hätten sie solche Themen aber nie angesprochen. Im Blick auf die von ihr selbst vielleicht in Zukunft einmal ausgeübte religiöse Erziehung sagt sie: „Vielleicht würde ich ein bisschen mehr meine Kinder, wenn sie klein sind oder so, vielleicht ein bisschen beten abends, nur vielleicht, dass der Tag schön war ...“.

Kommentar: Der Bericht zeigt eine Zentralität moralischer Erziehung, die den Eltern wohl am wichtigsten war („dass ich teilen lerne“). Weiterhin ist die Rolle der Großmutter interessant: Sie erscheint einerseits als erste religiöse Erzieherin, so wie dies heute manchmal vermutet wird²¹, und doch insistiert Franziska andererseits darauf, dass der Religionsunterricht der Schule der Ort gewesen sei, an dem sie „das erste Mal richtig was von Gott gehört“ hat.

Die Eltern praktizierten offenbar einen unterstützenden, auf die Vermeidung von Zwang zielenden Erziehungsstil. Sie warteten auf Impulse und Fragen des Kindes, ohne selbst anzuregen oder zu unterstützen. Allerdings kennen die Eltern Grenzen dessen, was sie anderen – auch offiziell durch Staat und Kirche legitimierten – an Zumutungen an ihr Kind zugestehen. Als der Lehrer diese Grenze im Religionsunterricht verletzt hatte, intervenierten sie aktiv, direkt und wirksam. Daran ist abzulesen, dass die Eltern durchaus klare Vorstellungen zumindest hinsichtlich solcher Grenzen hatten.

Kirchliche Angebote waren enttäuschend, wirkten lustlos auf das Kind.

Besonders am Ende der Fallgeschichte wird deutlich, dass Franziska sich wohl eine *aktivere* religiöse Erziehung gewünscht hätte, die ihr mehr Zugänge zu einer gelebten Religion geboten hätten. Hier wird eine nicht erfüllte Sehnsucht sichtbar.

Zusammenfassend zeigt die Fallgeschichte zumindest für diese eine Biografie, dass eine lediglich abwartende religiöse Erziehung dem Kind auch dann nicht gerecht wird, wenn sie freiheitlich motiviert ist. Die theologisch gebotene Achtung vor dem Kind wird gleichsam als Gebot der Passivität missverstanden. Die Erziehung verfehlt die religiöse Bildsamkeit, weil sie zu wenig Anregung bietet, also die oben beschriebene pädagogische Interaktion unterbleibt. Und sie führt auch nicht zu religiöser Selbsttätigkeit oder Mündigkeit, weil die dafür erforderlichen Voraussetzungen in der religiösen Erziehung nicht erreicht werden können. Die Hinweise auf das engere (Großmutter) und weitere Umfeld (Kirche) der religiösen Familienerziehung machen darüber hinaus deutlich, dass die religiöse Erziehung in der Kern- oder Kleinfamilie nicht iso-

²¹ Vgl. etwa das Themenheft rhs 4/1989.

liert betrachtet werden sollte. Es geht vielmehr darum, was man eine *Ökologie der religiösen Erziehung* nennen könnte.

Albi: Auch Albi berichtet von einer „guten Kindheit“. Die beiden Großmütter – eine lebt im Elternhaus mit der Familie – sind für ihn besonders wichtig.

Zuerst von Gott gehört habe er dann auch von der Großmutter, die im Nachbarort wohnt. Sie ist die Mutter des evangelischen Vaters, nach Albi „*ziemlich christlich*“, nämlich geprägt durch den Pietismus. Diese Großmutter habe ihm beispielsweise eine „Hörspiellkassette über Gott“ geschenkt. Außerdem habe sie ihn immer biblische Sprüche auswendig lernen lassen, die er ihr dann vorsagen musste. Der katholischen Mutter von Albi haben solche Erwartungen allerdings nicht eingeuchtet. „Meine Mutter hat eigentlich gesagt: ‚ja, wir sind katholisch‘, ja, ich bin mir gar nicht sicher, aber ich glaube, das gibt’s im Katholischen gar nicht“. Und so habe er die Sprüche nie auswendig gelernt.

Auch wenn im Interview nicht ausführlich darüber berichtet wird, steht doch zu vermuten, dass die unterschiedlichen religiösen Ausrichtungen und Erwartungen eine lähmende Wirkung auf die religiöse Familienerziehung ausgeübt haben: „Meiner Mutter war’s gar nicht recht ..., dass wir das immer machen mussten. Und mein Vater hat gar nichts dazu gesagt“. Opposition der Mutter – Schweigen des Vaters, der die Loyalität gegenüber seiner Mutter nicht in Frage stellen will und deshalb lieber gar nichts sagt? Hinsichtlich der religiösen Erziehung seien sich die Eltern einig gewesen. Bemerkenswert ist freilich, dass der Vater nie gemeinsam mit dem Rest der Familie einen Gottesdienst besucht, auch nicht im Umkreis der Erstkommunion.

Auf die Firmung habe er aus eigenem Entschluss verzichtet. Er hätte „kein Geld mehr gekriegt“, und dann hätte es ihn eigentlich „nicht so“ „interessiert“.

An den Religionsunterricht der Grundschule hat er sehr positive Erinnerungen. Und wenn er heute nicht mehr zur Kirche geht, auch nicht an Weihnachten, so sagt er doch über den Pfarrer, der in der Grundschule Religion erteilte, „für den würde ich jetzt noch gern in die Kirche gehen“! Später sei der Religionsunterricht aber ebenfalls sehr langweilig gewesen und religiöse Fragen seien nicht wirklich behandelt worden. Am Gottesdienst setzt er aus, dass er für ihn zu „ruhig“ sei und keinen „Spaß“ mache.

Die religiöse Erziehung durch seine Eltern findet er im Rückblick akzeptabel. Er selbst würde seine Kinder wohl weniger religiös erziehen, es sei denn, die zukünftige Frau wolle es anders.

Kommentar: Auch bei Albi fällt zunächst die Bedeutung der pietistischen Großmutter auf. Sie agiert, selbst aus der relativen Ferne des Nachbarorts, als religiöse Erzieherin. Sie will zum Beispiel, dass Albi schon als Kind „Sprüche auswendig“ lernt. Allerdings geht das nicht ohne Konflikte oder jedenfalls Spannungen ab, denn die Mutter lehnt dies mit dem Hinweis ab: „wir sind katholisch“. Der Vater, also der Sohn der frommen Großmutter, schweigt dazu. Außerdem bleibt er zu allem, was mit Religion und Kirche zu tun hat, auf deutlicher Distanz. Parallele Untersuchungen von *Regine Froese* zur religiösen Erziehung in christlich-muslimischen Familien²² und von *Heide Liebold* zu christlich-konfessionslosen Familien²³ legen die Frage nahe, ob es sich auch bei

²² Vgl. ihren Beitrag im vorliegenden Heft sowie ihre dort genannten Veröffentlichungen.

²³ Vgl. ihren Beitrag im vorliegenden Heft.

den konfessionsverschiedenen Eltern von Albi um eine Konfliktvermeidungsstrategie handelt: *Lieber kein Streit über religiöse Sachen, über die wir uns doch nicht einig werden können!* An dieser Stelle stoßen wir auf die eingangs genannten Fragen einer religiösen Erziehung in evangelisch-katholischen Elternhäusern – nun in Gestalt einer innerfamilialen Pluralität, welche die Beteiligten überfordert und deshalb Vermeidungsverhalten auslöst oder begünstigt.

Bei Albi wird ebenfalls die Chance eines kompensatorischen Wirkens des schulischen Religionsunterrichts deutlich. Wenn er sagt, für den damaligen, so positiv erfahrenen Lehrer würde er „jetzt noch gern in die Kirche gehen“, so darf eine solche Aussage bei einem Jugendlichen wie Albi nicht unterschätzt werden. Später wird diese Chance aber deutlich verspielt – der Unterricht war für Albi wohl ebenso langweilig wie heute der Gottesdienst.

Anders als Franziska hat Albi an seiner religiösen Erziehung kaum etwas aussetzen. Eher würde er bei seinen Kindern noch weniger tun. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass auch bei Albi die auf die religiöse Bildsamkeit bezogenen Aufgaben nicht konsequent oder gar nicht erfüllt wurden. Im Wege standen für die Eltern vielleicht zum Teil das mangelnde Interesse an Religion und Kirche, vielmehr aber wohl doch die Schwierigkeiten, mit der konfessionellen Pluralität in der eigenen Familie produktiv zurecht zu kommen. Denkbar jedenfalls in einem allgemeinen Sinne, d. h. ohne die tatsächlichen Möglichkeiten dieser Familie genauer in Betracht zu ziehen, wäre jedenfalls auch ein anderer Umgang mit dieser Pluralität, der nicht auf Konfliktvermeidung, sondern auf bewusste Auseinandersetzung und Klärung sowohl der Unterschiede zwischen evangelisch und katholisch bzw. zwischen verschiedenen Ausprägungen von Frömmigkeit als auch der Gemeinsamkeiten im Christentum setzt.²⁴ Dies wäre dann eine religiöse Familienerziehung im Sinne der religiösen Selbsttätigkeit oder Mündigkeit.

4 Ausblick: Perspektiven zwischen Normativität, Erfahrung und Praxis

Zu Beginn dieses Beitrags haben wir darauf hingewiesen, dass sich die Erziehungspraxis in Familien nicht einfach pädagogisch oder theologisch normieren lässt. Die beiden Fallbeispiele, die zumindest in dieser Hinsicht für viele andere stehen können, unterstreichen das auf ihre Weise. Offenbar herrscht in den Familien von Franziska und Albi eine Art Eigenlogik des Lebens und Erziehens vor, die aus den biografischen Lebenslagen und Konstellationen innerhalb der jeweiligen Familie erwächst. Darüber hinaus tritt der Anspruch, auch

²⁴ Im Bereich des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts vertreten ein solches Verständnis *Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger*, vgl. *dies. u. a.*, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg i. Br./Gütersloh 2002.

in religiöser Hinsicht als Eltern selbst – unabhängig von theologischen, kirchlichen oder pädagogischen Norminstanzen – Grenzen zu ziehen, in beiden Fallgeschichten deutlich hervor. Damit bestätigen diese Eltern, dass das wissenschaftliche Nachdenken von vornherein nur auf kommunikativ vermittelte Angebote für Familien zielen kann, wenn es in solchen Familien praktisch bedeutsam werden soll.

Zugleich ist allerdings auch zu sehen, dass sich pädagogisch-normative Kriterien, wie wir sie hier exemplarisch ausgewählt haben, tatsächlich sinnvoll auf die familiäre Erziehungspraxis beziehen lassen. Die Anwendbarkeit solcher Kriterien ist nicht auf professionelles Handeln beschränkt. Das gilt besonders für das Kriterium der Bildsamkeit, das als Konsequenz eine entsprechende Unterstützung der kindlichen – hier: der religiösen – Entwicklung verlangt; und es gilt für das Kriterium der Selbsttätigkeit, das für das Ziel der religiösen Mündigkeit steht. Dies macht auch noch einmal klar, dass gelungene religiöse Erziehung in pädagogischer Sicht keineswegs einfach daran bemessen werden kann, wie viel Bindungen etwa an Kirche und Gemeinde entwickelt oder wie starke christliche Überzeugungen ausgebildet und übernommen wurden. Das Ziel der Mündigkeit schließt notwendig ein, dass sich Jugendliche und Erwachsene auch *gegen* die ihnen in der Familie angebotenen Überzeugungen entscheiden können – selbst dann, wenn Eltern sich dies nicht wünschen. Ebenfalls sichtbar geworden ist allerdings auch, dass eine bloß abwartende, das Kind nicht aktiv anregende religiöse Erziehung den Kriterien von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit bzw. Mündigkeit ebenfalls noch nicht gerecht wird.

Stehen damit am Ende die pädagogischen Kriterien in Widerspruch zu den theologischen Erwartungen besonders einer Einführung in den christlichen Glauben? Wenn diese Frage an dieser Stelle auch nicht umfassend beantwortet werden kann, so muss u. E. ein solcher Widerspruch zwischen pädagogischen Kriterien und theologischen Erwartungen jedenfalls nicht zwingend angenommen werden. In katholischer Sicht wird hier vor allem auf die interaktionale Qualität religiöser Erziehung verwiesen. Die theologischen Kriterien der wechselseitigen Anerkennung und des gegenseitigen Respekts sowie das Bemühen intergenerationellen Verstehens, welche die Ausbildung einer lebendigen Gottesbeziehung als gläubige Antwort auf die Zusage Gottes in seinem Wort unterstützen, konvergieren demnach in interaktionaler Hinsicht mit den beiden konstitutiven Prinzipien pädagogischer Praxis nach Benner. Auch die formal-inhaltliche Verschränkung des theologischen Kriteriums, Raum für die Vielfalt individueller Aneignungsformen des Glaubens zu geben, impliziert eine Affinität zu den pädagogischen Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. In der evangelischen Tradition wird in dieser Hinsicht stärker auf den freiheitlichen Charakter des Glaubens verwiesen. Eine Erziehung *zum* Glauben kann es demnach sowohl aus pädagogischen als auch aus theologischen Gründen nicht geben. Damit stimmen heute evangelische und katholische Religionspädagogik zumindest darin mit der Allgemeinen Pädagogik überein, dass auch in der Familie Erziehung nicht Zwang oder gar In-

doktrination bedeuten darf, am allerwenigsten bei der religiösen Erziehung und beim christlichen Glauben.

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Evang.-theol. Seminar.
Liebermeisterstraße 12, 72076 Tübingen
E-Mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Jochen Sautermeister, Dipl. Theol. Dipl. Psych., M. A., Kath.-theol. Fakultät.
Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München
E-Mail: sautermeister@kaththeol.uni-muenchen.de